امین خندقی، مقصود؛ قادری، سید علی (۱۳۹۴). برنامه درسی پست مدرن در بوته نقد.
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۵ (۱)، ۲۹- ۵.

برنامه درسی پست‌مدرن در بوته نقد

مقصود امین‌خندقی[۱]، سیدعلی قادری[۲]

تاریخ دریافت: ۹۳/۲/۱۷ تاریخ پذیرش: ۹۴/۳/۲۰

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، شناسایی اثرات و نقد کارکردهای پارادایم پست مدرنیسم در حوزه برنامه درسی و قلمروهای معرفتی آن می‌باشد. برای دست‌یابی به این هدف از روش پژوهش تحلیلی- استنتاجی بهره گرفته شد. یافته‌های به دست آمده از بررسی دیدگاه‌های متفکران مدافع و منتقد این جریان فکری حاکی از آن است که هر چند پست مدرنیسم، روح جدیدی را در کالبد مطالعات برنامه درسی دمیده و اندیشمندان این حوزه را به لزوم بازنگری در مبانی و حتی عمل برنامه درسی و توجه به مسائل مغفول و پنهان آن - از جمله پرورش روحیه نقادی در فراگیران، برجسته‌سازی نقش معلم و شاگرد در تهیه برنامه‌های درسی، احترام به کثرت آرا و عوارض ناشی از محدود شدن به الگوهای مکانیستی- فراخوانده است، اما نفی و شک در بسیاری از اصول و ارزش‌های نهادینه شده فکری و تلاش برای زدایش و ساختارشکنی از آنها منجر به بی‌نظمی و سرانجام پوچی و هویت زدایی جوامع بشری می‌شود. لذا، ضروری است متفکران و صاحب‌نظران مطالعات برنامه درسی در برخورد با این جنبش و موضع‌گیری موافق یا مخالف در قبال آن، ابتدا ماهیت و بنیادهای فکری و فلسفی حاکم بر آن را شناخته و سپس، با آگاهی و بینشی کامل به ترویج یا نفی تفکرات مطرح شده اقدام نمایند.

واژه‌های کلیدی: *مدرنیسم، پست مدرنیسم، برنامه درسی، تدوین برنامه درسی، نقد*

---

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد، aminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد.

مقدمه

پارادایم مدرنیته که حدود ۴۰۰ سال شئون مختلف زندگی بشر از جمله نظام آموزش و پرورش را تحت تأثیر قرار داده بود، طی دو سه دهه آخر قرن بیستم بسیار مورد انتقاد واقع شد و به دنبال آن جنبش یا در واقع پارادایم جدیدی با عنوان «پست مدرن» که اندیشه‌های بنیادی‌اش (Ahanchian, 2003, p. 9) پیش از آن مطرح شده بود، به سرعت رشد کرد و بسیاری از افکار و رفتارهای فردی و جمعی را تحت تأثیر قرار داد. این جنبش در حوزه‌هایی از دانش بشری که زیربنای آنها فلسفی می‌باشد، باعث بازاندیشی نسبت به مفاهیم، اندیشه‌های حاکم و حتی روش‌شناختی آن حوزه‌ها شد و آثار عمیقی در زندگی انسان‌ها و حتی نحوه معماری و شهرسازی به جای گذاشت، به نحوی که برخی صاحب‌نظران معتقد به وقوع تغییر پارادایم[1] از مدرن به پست مدرن در حوزه‌های علمی و معرفتی مختلف به ویژه علوم انسانی و اجتماعی بوده و جایگاه پارادایم را برای شرایط پست مدرن قائل هستند (به طور نمونه، Glanz & Behar-Horenestine, 2000, p. 7; Doll, 1993 in Slattery, 2007, p. 26; Slattery, 2007, p. 18; Liu & Liu, 1997, p.160). تعلیم و تربیت و متعاقباً حوزه برنامه درسی به عنوان یکی از قلمروهای معرفتی اصلی آن (Oser, Reichenbach & Walker, 1999, p. 221) تحت تأثیر جریان‌ها و مکاتب فلسفی قرار دارد. البته این تأثیرپذیری در جوامع مختلف شدت و ضعف داشته است، اما از این حیث که به عنوان جریان فکری مهمی که در حوزه برنامه درسی طرفدارانی داشته، باید با حساسیت بیشتری مورد نقد و بررسی قرار گیرد. یکی از وجوه، پیش‌فرض‌ها و انگاره‌های اساسی پست مدرنیسم تاکید بر انتقاد و انتقادگری نسبت به پدیده‌هاست (Slattery, 2013, p. 17). لذا خود نیز در کسوت یک جریان مصون از نقد نیست.

نقادی یک موضوع به تبیین بیشتر، شناسایی ابعاد، زوایا و وجوه ناشناخته، ایجاد زمینه‌ای برای درکی فراتر از وضعیت و آموزه‌های موجود و کاربست آموزه‌های آن در صحنه عمل می‌انجامد. به عبارت دیگر، در بروز و شیوع جریان‌های فکری همواره شاهد دو برخورد و مواجهه هستیم: برخوردی همراه با پذیرش مشتاقانه و برخوردی طرد کننده. موضع صحیح را می‌توان برخورد معقولانه و منطقی دانست که از نقد آگاهانه و علمی برمی‌آید؛ چراکه به قول افشار (In Expert Meeting about do’s and don’ts of critique, 2011)، نقد در عرصه زندگی، کارکرد متوازن سازی دارد. به اعتقاد ابراهیمی دینانی، نقادی به این معناست که هرگاه ما با مطلب یا موضوعی فکری برخورد کردیم، قبل از پذیرش یا رد آن، ابتدا باید تمامی ابعاد و وجوه مربوط را بررسی کنیم؛ «نقادی یعنی بررسی و سنجش همه جانبه یک موضوع به صورتی که تمام نکات مثبت و منفی و خوبی‌ها و بدی‌های آن به طور کامل مورد بررسی قرار گیرد.

1. Paradigm shift

سپس، می‌توان گفت که چه میزان از آن سخن، فکر، اندیشه و یا مطلب را می‌توان پذیرفت یا رد کرد.» (Ebrahimi Dinani, 2010). نقد یک موضوع، به ویژه آنکه در زمره معارف بشری باشد، علاوه بر روشن نمودن افق‌های جدیدی از آن و باز نمودن راه تحول و پیشرفت قلمروهای معرفتی مربوط، درک ما را از وجوه و ویژگی‌های آن بیشتر کرده و قدرت تصمیم‌گیری در پذیرش، تعدیل یا عدم پذیرش قلمرو مربوط و آموزه‌های آن را افزایش می‌دهد. شکل‌گیری دیدگاه‌های نقاد، این فرصت را برای اندیشمندان و فرهیختگان فراهم می‌کند که ضمن وقوف به آثاری که جریان و جنبش فکری جدید بر زمینه‌های احساس، اندیشه و عمل بشر بر جای می‌گذارد، نقاط قوت و ضعف آن را شناسایی و برخوردی آگاهانه با آن کنند (Ahanchian, 2003, p. 10).

پست مدرنیسم نیز در حکم جریانی تأثیرگذار بر مطالعات و حوزه برنامه درسی که مبتنی بر اصولی مانند پیچیدگی، آشوبناکی (Slattery, 2007, p. 294)، ساختار زدایی و عرضه تعریفی جدید و چالش‌برانگیز از پدیده‌هاست، و در حالی که انتقادگری پست مدرنیسمی بسیاری از زمینه‌های پژوهشی مرتبط با جامعه انسانی و به دنبال آن، تمامی وجوه آموزش و پرورش را در برگرفته است (Ahanchian, 2003, p. 11)، خود نیازمند نقادی دقیقی است. به عبارت دیگر، پست مدرنیسم فلسفه نقاد خوبی است و در حوزه مطالعات برنامه درسی نوعی فراشناخت برای دست‌اندرکاران فراهم نموده است (Ghaderi, 2010, p. 66). لذا، چنانکه اشاره شد، خود نیز باید در معرض نقد کافی قرار گیرد، به ویژه اینکه با وجود چاپ و انتشار کتاب‌ها و مقاله‌های متعدد ناظر به رابطه آموزش و پرورش با آثار و پیامدهای پست مدرنیسم، در کشور ما کاستی‌ها و ناآگاهی‌ها یا ابهام‌های زیادی در این باره وجود داشته است (Ahanchian, 2003, p. 11) و اگر فهرست آثار موردنظر را در سال‌های اخیر بررسی کنیم، همچنان این کمبود و فقر نگاشته‌های بومی در نقد پست مدرنیسم در تعلیم و تربیت به طور کلی و حوزه برنامه درسی به طورخاص مشهود است.

بر این اساس، مسئله‌ای که در این مقاله دنبال می‌شود، بررسی و نقد برنامه‌های درسی در شرایط پست مدرن و ویژگی‌ها و تحولات این حوزه و قلمروهای معرفتی آن با نگاهی خاص به بحث تدوین برنامه‌های درسی[1] با اتکا به دیدگاه‌های صاحب‌نظران مختلف است. برای این منظور، نخست ویژگی‌های اساسی پارادایم مدرن (در جایگاه پارادایمی مقدم) و آثار وضعی آن در برنامه‌های درسی مورد مداقه و بررسی می‌گیرد. سپس، تصویری از ماهیت، انگاره‌ها و مفروضه‌های زیربنایی پست مدرنیسم به صورت

1. Curriculum Development

عام و در حوزه برنامه درسی به صورت خاص ارائه می‌شود و بر اساس دیدگاه‌های موافق و منتقد، به نقد شرایط پست مدرن و برنامه درسی برخاسته از اندیشه‌های آن و تحلیل این موضوع پرداخته می‌شود که با اتکا به این پارادایم، چه نوع برنامه درسی را می‌توان مطرح کرد؟ پذیرش آن چه نتایجی را (مثبت یا منفی) به همراه دارد؟ و با الهام از آموزه‌های مثبت پست مدرنیسم، چه طرح نویی را در برنامه درسی و قلمروهای معرفتی مربوط می‌توان درانداخت. البته شاید بررسی همه جانبه این مسائل به صورت کامل در این نوشتار میسر نگردد اما تلاش بر آن است که تا حد ممکن و از دریچه نقد بتوانیم به رهیافت جدیدی در این زمینه دست یابیم. به طور قطع مجهز شدن به سلاح نقد موجب می‌شود که با آگاهی بیشتری با این پارادایم ایدئولوژیکی مواجه شویم.

برنامه درسی در شرایط مدرن و پست مدرن

در این بخش، با نگاهی تفصیلی به برنامه درسی در دو بستر مدرن و پست مدرن تلاش می‌شود تا درک روشنی از ابعاد آن حاصل شود.

برنامه درسی در شرایط مدرن

اگر سیر تحول و تطور اندیشه بشری را بررسی کنیم، به اذعان متفکران، دوره کلاسیک یا سنتی مدت‌ها قبل در بسیاری از جوامع سپری شده است و دیر زمانی است که در دوره مدرن به سر می‌بریم. مدرنیته که با عبارت‌هایی مانند دوره روشنگری، روشن‌فکری و تجددخواهی نیز شناخته می‌شود، جریانی است که در غرب بروز کرده و فیلسوفانی مانند هگل، بیکن، دکارت و کانت در تبیین مبانی فکری آن نقش اساسی ایفا نموده‌اند. شاید بتوان انقلاب صنعتی را مظهر مدرنیته معرفی کرد. هارگریوز[۱] وجوه اصلی مدرنیسم را استانداردسازی، تمرکزگرایی، ساختارهای سنتی قدرت و کنترل جامعه، تولید انبوه و مصرف افسارگسیخته می‌داند و ادعا دارد که این وجوه در حال افول و یا تغییر شکل هستند (Marsh, 2009, pp. 281- 286). اسلتری، مدرنیسم را دوره زمانی پس از روشنگری تا قرن بیستم می‌داند که عصر صنعتی‌سازی و فناوری است. به علاوه، مدرنیسم جنبشی فرهنگی در عرصه هنر است که خودآگاهی را تشویق کرده و سبکی از اندیشیدن درباره جهان و مافی‌هاست که علمی و منطقی و در پی افزایش رشد و پیشرفت بشر است (Slattery, 2013, p. 303).

باقری سه عنصر مهم و اساسی مدرنیسم را از بعد فلسفی- معرفتی، *پیدایش* مفهوم سوبژه[۲]، پیشرفت

---

1. Hargreaves
2. subject

و کلیت‌گرایی می‌داند. مفهوم اول ناظر به استقلال فکری انسان از پدیده‌ها و توانایی شناخت آنهاست. دو ویژگی تاکید بر روش‌های منطقی و علمی [پژوهش اثبات‌گرا و آزمایشی] برای تسخیر و در اختیار گرفتن طبیعت و نگاهی سیستمی داشتن به پدیده‌ها–که هارگریوز بیان می‌کند (Marsh, 2009, p. 272) – متأثر از این عنصر است و پیامد آن را می‌توان نگاهی سیستمی به تمامی پدیده‌ها، استدلال قیاسی در پژوهش و فرض جدایی بین سوبژه و ابژه و پژوهشگر و پژوهیده و انفکاک بین یاد دهنده، یادگیرنده و برنامه درسی دانست (Bagheri, 1996, p. 64). مفهوم دوم، گذر از گذشته، توجه به زمان حال (زیستن در حال) و آینده است که به زعم هارگریوز، منجر به پیشرفت اجتماعی از طریق رشد نظام‌مند و کاربردهای منطقی و تمرکز سازمان‌های اقتصادی و اجتماعی بر تولید سرمایه می‌شود و سومین مفهوم حاکی از اهمیت فرا روایت‌ها و کلیت‌نگری نسبت به پدیدهاست که در نتیجه آن، «علم» روایت یا نهادی کلان است که مبنای قضاوت و تصمیم‌گیری درباره سایر نهادها و پدیده‌های اجتماعی قرار می‌گیرد. هر آنچه در چهارچوب علمی قرار می‌گیرد، اثبات‌پذیر بوده و قابلیت تعمیم دارد.

با توجه به این ویژگی‌ها می‌توان دریافت که نظام آموزشی و برنامه‌های درسی آن نوعی منطق علمی اثبات‌گرا را دنبال می‌کند. شاستک بیان می‌کند که تلقی از آموزش و پرورش مدرن به منزله یک نظام کارخانه‌ای و استلزام‌های آن، مسائلی مانند تعیین هدف‌ها و راهبردهای نیل به هدف‌ها، تقسیم کار، نظم و انضباط، استانداردسازی، تولید انبوه و اندازه‌گیری‌های دقیق دروندادها و بروندادها را در پی دارد. تحصیل نقشی اساسی در ارتقای زندگی شهروندی توده مردم و نیز در فرایند توسعه اقتصادی دارد. این ویژگی‌ها متأثر از مفاهیم اول و دوم ذکر شده در بالا هستند. روایت‌های کلان[1] که می‌توان از آن به نهادهای کلان تعبیر کرد، مانند رشد علمی، سیاسی، اقتصادی و اخلاقی ارزشمند بوده و بر تمدن عقلایی و پیشرفت عقلانی تاکید می‌شود. دولت‌ها به شدت به دنبال برنامه درسی مقاوم در مقابل مربی هستند و به نظر می‌رسد کامپیوتر به صورت خاصی این خواست را در ارتباط با آنچه که گودسن[2] «برنامه درسی تجویز شده[3]» تعبیر می‌کند، محقق می‌سازد. این برنامه درسی مبتنی بر هدف‌ها بوده و موضوع‌های آن نیز شکلی منطقی دارند که آموزشگر در قالب جدول زمانی مشخصی آن را انتقال می‌دهد (Schostak, 1991).

پارادایم مدرن در تدوین برنامه‌های درسی، اتخاذ رویکردی فنی و علمی و به زعم مک دونالد[4]

1. metanarrative (or grand narrative)
2. Goodson
3. curriculum as prescription
4 . McDonald

عقلانیت فنی را می‌طلبد که با نگاهی سیستمی به پدیده‌ها، همواره در پی تحقق هدف‌های از پیش تعیین شده است (Ornstein & Hunkins, 2009, p. 212). بهار- اورنشتاین[1] معتقد است که برنامه درسی مدرن خود شامل دو جرگه اصلی، یعنی سنت‌گرایان[2] و معاصران می‌شود. پایدارگرایان و بنیادگرایان در جرگه سنت‌گرایان و پیشرفت گرایان و بازسازی‌گرایان در جرگه معاصران قرار دارند (Glanz & Behar-Horenestine, 2000, p. 8) معروف‌ترین نظریه‌پردازان برنامه درسی در سنت مدرنیته، افرادی مانند فرانکلین بابیت، رالف تایلر، هیلدا تابا، چارترز، تنر و تنر می‌باشند. در یک جمع‌بندی می‌توان گفت برنامه‌های درسی که در این شرایط تولید و در دستور کار مؤسسات آموزشی قرار می‌گیرند، دارای ویژگی‌های زیر می‌باشند:

۱) استقلال برنامه‌ها از یادگیرندگان: در تهیه برنامه‌های درسی کمتر به تفاوت‌های فردی و بوم شناختی فراگیران توجه شده است و معمولاً یکنواختی و یکسان‌سازی ایشان، مشابه مدل کارخانه‌ای آموزش و پرورش دنبال می‌شود.

۲) تمرکزگرایی در تعیین هدف‌ها، طراحی و تدوین برنامه‌های درسی نظام آموزشی و به عبارت دیگر، برنامه درسی مقاوم در مقابل آموزشگر. این دو مورد، از پیامدهای تفکر استقلال سوبژه است.

۳) خطی بودن و تبعیت از الگوهای مکانیستی یا به تعبیر اورنشتاین و هانکینز و نیز مک دونالد، الگوهای فنی- عقلانی و منطقی در طراحی و تدوین برنامه‌ها. مشهورترین الگوی تدوین برنامه درسی، یعنی الگوی تایلر در این دسته قرار می‌گیرد.

۴) تاکید بر ارزشیابی برنامه درسی و یادگیری فراگیران با آزمون‌های استاندارد شده و ابزارها/تحلیل‌های کمّی.

۵) استفاده از روش‌های اثبات‌گرا و کمّی در بررسی کارایی و اثربخشی برنامه‌ها (فرایند پژوهش درباره برنامه درسی).

۶) غلبه فرهنگ سودانگاری در برنامه‌های درسی و اهمیت دادن به نتیجه تا فرآیند. تفکر پیشرفت گرایی که پیش از این درباره آن بحث شد، در این ویژگی‌ها تجلی می‌یابد.

۷) ارج گذاشتن به فرا روایت‌ها یا روایت‌های کلان مانند علم (به عنوان معیار قضاوت) و کلیت‌گرایی در تفسیر پدیده‌ها در برنامه درسی.

1. Behar-Horenestine
2. traditionalists

برنامه‌های درسی مدرن، با وجود دستاوردهای متعدد و مهم، دچار محدودیت‌هایی بوده و با انتقادهایی مواجه شده‌اند. عدم تأمین فرصت‌های برابر آموزشی برای تمامی دانش‌آموزان با تبار اجتماعی مختلف، ترویج دانش‌ها و ارزش‌های طبقه‌های غالب اجتماع، تأثیرپذیری برنامه درسی از اقدامات سیاسی و اقتصادی برنامه‌ریزان و مجریان، پیروی بیش از حد از منطق تایلری و در پی آن فن گرایی فزاینده در آموزش، استفاده از آزمون‌های استاندارد و تاکید بر بروندادهای ملموس نظام آموزشی، قائل بودن به ارتباط قابل پیش‌بینی بین عملکرد معلم و رفتار دانش‌آموزان و تاکید بر نتایج پژوهش‌های کمی، سرکوب نیازها، هویت و انسانیت دانش‌آموز، حذف صدای گروه‌های ضعیف‌تر و حاشیه‌ای جامعه مانند اقلیت‌های قومی، بی‌توجهی به ضرورت محلی بودن دانش (بوم گرایی) که تنوع فرهنگی و زمینه و بافت را مورد نظر قرار می‌دهد، این پارادایم را محدودنگر می‌کند (Glanz & Behar-Horenestine, 2000, pp. 6-14).

با وجود تغییر دیدگاه‌های متفکران و عقیده برخی بر شروع روند روبه نابودی دیدگاه‌های مدرنیته و نهادهای همراه آن (Sloan, 1993; Marsh, 2009, p. 280) و ظهور جریان پست مدرنیسم، تفکر مدرنیته هنوز بر نظام‌های تعلیم و تربیت و به دنبال آن، برنامه درسی جوامع مختلف غلبه داشته و طرفداران زیادی دارد. به نحوی که با وجود نظریه‌پردازی‌های فراوان، هنوز ظرفیت گسترده‌ای برای بحث و بررسی در آثار و نتایج ایجاد شده در تعلیم و تربیت وجود دارد.

برنامه درسی در شرایط پست مدرن

به رغم رفاه اقتصادی، پیشرفت علمی و نظم ظاهری که مدرنیسم برای بشر به ارمغان آورده بود، گرفتار شدن بشر در مشکلات پیامدی آن- مانند ماشینی شدن زندگی و تسلط ساختارهای قدرت و در نتیجه سلب اراده آزاد آدمی و فطرت طبیعی او- موجب بازاندیشی و دگراندیشی متفکران در حوزه‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعی و رواج اندیشه‌های جدید از قرن بیستم میلادی شد که این بازاندیشی با عنوان «پست مدرنیسم» شناخته می‌شود. مبانی فلسفی- معرفتی این جنبش را می‌توان به شرح زیر برشمرد:

۱) نفی محوریت فاعل شناسا (Bagheri, 1996, p. 68) به عبارت دیگر، نفی انسان در نقش مرکز و محور شناخت. این ویژگی، جدا فرض نمودن شناسنده (انسان) از شناخته‌شده یا پدیده‌ها را رد می‌کند. جدایی این دو، مستلزم خرد و تجزیه کردن پدیده‌ها و غفلت از درک کلیت وجودی آن است. همان‌گونه که اتکینسون[1] نیز تصریح می‌کند، لازم است هر پدیده به صورت موقعیتی منحصر به فرد، اما در تمامیت خود بررسی شود. لذا، خرد کردن امور به اجزا را نفی می‌کند

1. Etkinson

(Marsh, 2009, p. 274).

۲) جایگزینی زبان با عقل؛ زبان و بافتی که در آن سخن جاری می‌شود محوریت دارد، نه عقل در نقش ابزار فاعل شناسا (Beyramipour, Bakhtiar Nasr Abadi & Hashemi, 2010, pp. 36-38; Bagheri, 1996, p. 68) نوع برداشت‌های ما از معنای کلمه‌ها وابسته به ارتباط درک شده بین واژه‌ها و بافت گفتگو است.

۳) نفی کلیت گرایی و کلی‌نگری (Bagheri, 1996, p. 72). به زعم اتکینسون، پست مدرنیسم این که واقعیت‌ها، دانش یا روش را می‌توان اموری ثابت یا قطعی تصور نمود، نمی‌پذیرد (Marsh, 2009, p. 274) و نسبت به فرا روایت‌ها در هر شکل آن، با شک و تردید برخورد می‌کند.

۴) اهمیت عنصر غیریت (Bagheri, 1996, p. 73) و تاکید بر کثرت و تنوع در پدیده‌های انسانی. این امر باعث گره خوردن آن با تنوع فرهنگی می‌شود.

بازاندیشی‌های فلسفی، معرفت‌شناختی و روش‌شناختی پست مدرنیسم و طرح نگاهی جدید به ماهیت پدیده‌ها موجب آن شد که حوزه‌های مختلف فکری و معرفتی بشر و از آن جمله مطالعات برنامه درسی، متحول شده و متفکران با شک نسبت به آموزه‌های مدرنیسم، اندیشه‌های جدید و بنیادی در این باب عرضه نمایند. از معروف‌ترین اندیشمندانی که در خصوص برنامه درسی پست مدرن مطالعات گسترده‌ای انجام داده‌اند، می‌توان به ویلیام پاینار، ویلیام دال، پاتریک اسلتری، پیتر تابمن و چریهولمز اشاره کرد. این افراد بیشتر به یک جریان فکری در برنامه درسی وابسته هستند که با عنوان نیروی سوم (Giroux, 2010, p. 69) یا «نومفهوم گرایی[1]» شناخته شده است و به دنبال نوسازی مفهومی حوزه برنامه درسی است. افرادی مانند جیمز مک دونالد، دواین هیوبنر، ماکسین گرینی، ویلیام پاینار و مایکل اپل نقش مهمی در نوسازی مفهومی موضوع‌ها ایفا و بستر جدیدی برای نظریه و عمل برنامه درسی فراهم نمودند. نومفهوم‌گرایان برای به چالش کشیدن قواعد اجتماعی کنونی که از منظرشان مخرب و ناعادلانه است، از نظریه‌ها و گونه‌های متعدد و گفتمان پست‌مدرن استفاده می‌کنند (Fathi Vajargah, 2007, p. 268).

ویژگی‌های اساسی برنامه درسی پست مدرن را می‌توان از دو بعد فلسفی- معرفتی و فنی- عملیاتی بررسی کرد . بعد نخست از بنیادهای فلسفی و کلان و با توجه به ویژگی‌های عام این پارادایم تأثیر پذیرفته است. بعد دوم در این مقاله بیشتر معطوف به مباحث فنی با تاکید بر تدوین برنامه درسی یا در اصطلاح «برنامه‌ریزی درسی» می‌باشد. در بعد مبانی فلسفی- معرفتی، پست مدرنیسم همان طور که محوریت فاعل

1. reconceptualism

شناسا را نفی می‌کند، محوریت معلم را نیز به عنوان دانای مطلق و راهنمای بی‌بدیل در کلاس درس رد می‌کند و معتقد است که معلم و دانش‌آموز با یکدیگر پدیده‌ها را کشف می‌کنند و از این راه «زمینه و خودشان[1]» دچار دگرگونی می‌شوند و یادگیری و فهمیدن از طریق گفتگو و تأمل[2] اتفاق می‌افتد. دال[3] بر هر دو ماهیت سازنده بودن و غیرخطی بودن برنامه درسی پست مدرن که از طریق کنش و واکنش مشارکت کنندگان ظهور می‌یابد، تاکید می‌کند. علاوه بر آن، مشارکت معلمان در اندیشه‌های یکدیگر و ایجاد جامعه‌ای از تفسیرگرایی که خلاقانه به تفسیرهای جمعی برنامه‌های درسی پرداخته و در چرخه‌ای هرمنوتیکی و با رعایت احترام به عقاید و آرای یکدیگر، تفسیرهای صریح، منصفانه، روشنگرانه و ساختار زدا بدهند، ضروری است (Hok-Chun, 2002, p. 64). به زعم اسلتری ، برنامه درسی در دوره پست مدرن تبدیل به نوعی چالش زیبایی‌شناختی و جستجو برای فهمی عمیق‌تر می‌شود که به عدالت، انصاف و پایداری بوم‌شناختی و محو مرزهای بین مرکز و پیرامون منجر می‌شود. برنامه درسی باید فضایی ایجاد کند که در آن تمامی دانش‌آموزان به متون و تفاسیر دسترسی داشته باشند. مربیان و متربیان با یکدیگر در فرایند و چرخه هرمنوتیکی بررسی متون درسی درگیر می‌شوند و بدین ترتیب، ایده جایگزینی زبان با عقل در پست مدرنیسم تحقق می‌یابد. همچنین، بر خلاف پارادایم مدرن که از برنامه‌های درسی و دیسیپلین‌های علمی انتظار دارد مفاهیم و دانش جاری را به شکلی جامع و فراگیر توضیح و تبیین نماید، پست مدرنیسم موضع کلان و فرا روایتی برنامه درسی را نفی و از دیسیپلین‌های علمی، تقدس‌زدایی می‌کند. اسلتری معتقد است که بسیاری از متفکران پست مدرن برنامه درسی، انتقاد خود از فرا روایت بودن را با شک فزاینده نسبت به تلاش‌های فراگیر برای سازماندهی دانش در اشکالی از حقایقی متعالی و یگانه اظهار می‌دارند (Slattery, 2013, p. 303).

از بعد تکثرگرایی و ایده اهمیت بخشی به عنصر غیریت، متفکران، برنامه درسی پست مدرن را عاملی برای توجه به تمامیت اجتماع و خرده فرهنگ‌ها می‌دانند. کریتندن[4] معتقد است در جامعه کثرت گرا، برنامه درسی مدرسه در برگیرنده این وجوه است: تکوین فهم دانش‌آموزان نسبت به اصول و مبانی اخلاقی اجتماع و نیز ارزش‌هایی که کثرت‌گرایی وابسته به آنهاست،آشناسازی دانش‌آموزان با ویژگی‌های اصلی نظام‌های سیاسی و اقتصادی جامعه، فراهم کردن فرصت کسب مهارت‌های خواندن، نوشتن و صحبت کردن به زبان عمومی و مشترک (بین‌المللی)، رساندن دانش‌آموز به سطح درک و فهم انتقادی از

1. the land and themselves
2. dialogue and reflection
3. Doll
4. Crittenden

وجوه و لایه‌های متمایز فرهنگ مشترک به کمک زبان بین‌المللی (مشترک) در دو سطح فرهنگ عامه و فرهنگ علمی، و توسعه دیدگاه و چشم‌اندازی فراگیر درباره خردورزی و مهارت‌های استدلال خردورزانه در مباحث بحث‌انگیز ((Crittenden, 2011, p. 108). بر این اساس، آموزش پا را فراتر از عرضه صرف موضوع‌های مشخص در قالب زمان‌بندی و محتوای تعیین‌شده گذاشته و به کنش‌های هشیار و ناهشیار معلم، دانش‌آموز و اجتماع، در نقش عوامل فرهنگی فعال معطوف می‌شود (Sonia Nieto et al., 2011, p. 54).

به طور کلی، برنامه درسی پست مدرن بر مباحثی تاکید دارد که موجب افزایش آگاهی‌های فرهنگی، تاریخی، سیاسی، بوم‌شناختی، زیبایی‌شناختی و الهیاتی (در معنای خاص پست مدرنیست‌ها) می‌شود. به عبارت دیگر، این نوع برنامه درسی به بافت و شرایط کلی حیات آدمی متکی است و در صدد است فرد را در مسیر و فرایند «شدن» قرار دهد (Farmahini Farahani, 2004, p.137). متفکران پست مدرن بر این عقیده‌اند که برنامه درسی باید از حالت انحصاری و متمرکز خارج شود تا بتوان صداهای مختلف و بیشتر فراموش شده را هم شنید و این همان مفهومی است که با عنوان غیریت مطرح می‌شود.

در این مطالعه، بعد فنی- عملیاتی با تاکید ویژه بر تهیه و تدوین برنامه درسی و با اصطلاح برنامه‌ریزی درسی مورد توجه قرار گرفته است. بررسی متون نشان می‌دهد که بر خلاف پارادایم مدرن که صاحب‌نظران بسیاری در چهارچوب آن و با منطق عقلانی- فنی (Glanz & Behar-Horenestine, 2000, p. 6) اقدام به عرضه الگوهای برنامه‌ریزی درسی نموده و برخی از آنها، مانند الگوی تایلر، به صورت وسیعی به کارگرفته شده است، پارادایم پست مدرن کمتر دارای الگو و نمونه‌های مشخص و بارز در این زمینه است و بیشتر به دادن مجموعه‌ای از ویژگی‌ها یا توصیه‌ها خلاصه می‌شود. همه هدف‌های غایی آموزش و پرورش شناخته شده نیست و گاهی نیاز به شناخته شدن هم ندارد؛ چراکه تربیت خود هدف است- «هدف داریم، اما نمی‌توانیم بنده‌وار از آن تبعیت کنیم.» (Fardanesh, 2006, p. 17). لذا، برنامه درسی بیش از آن که به صورت دقیق طرح‌ریزی شود، جنبه تحولی و تکاملی دارد. مخاطبان در برنامه‌ریزی و تدوین آنچه که آموزش داده خواهد شد، مشارکت دارند: «برنامه درسی با انسان سر وکار دارد، چه در سطح یاددهی و چه در سطح یادگیری.» (Ornstein & Hunkins, 2009, p. 220). به زعم این دو اورنشتاین و هانکینز، اگر بپذیریم که طرفداران پارادایم پست مدرن، رویکردی غیرعلمی- غیرفنی را در برنامه‌ریزی درسی اتخاذ می‌نمایند، پیش‌فرض‌های آنان مبتنی بر تاکید بر امور ذهنی، شخصی، زیبایی‌شناختی، شهودی و داد و ستدی است. بازده تولید یا همان یادگیری و تغییر رفتار قابل مشاهده، مرکز توجه نیست، بلکه معلم و دانش‌آموز از طریق رویکردهای فعالیت‌محور به یاددهی و یادگیری مبادرت

می‌ورزند. براین اساس، شاید سازوار کردن ایده نظام‌مندی تدوین برنامه درسی با آموزه‌های پست مدرنیسم به سادگی مقدور نباشد.

اسلتری، یکی از مدافعان اصلی برنامه درسی پست مدرن، پنج اصل را به عنوان راهنمای تدوین برنامه‌های درسی معرفی می‌کند. از نظر او، ساخت معنی توسط فرد، رویکرد فرایندی مبتنی بر تجربه‌های فردی، هرمنوتیک به مثابه هسته مرکزی فرایند یادگیری مداوم معلم و دانش‌آموز، بازسازی معانی از طریق کشف هرمنوتیکی و استفاده از برنامه درسی در نقش مسیر و ظرفیتی برای شناخت خود و بازسازی مفهومی خودزیست‌نگاری، اصول تدوین برنامه‌های درسی هستند (Slabbert & Hattingh, 2006, p. 713). مک دونالد در بررسی موضوع تغییر برنامه درسی در نگاه پست مدرن، آن را این گونه توصیف می‌کند:

۱) در حال حرکت به طرف سیستمی باز همراه با جریانی ثابت و تعاملاتی پیچیده؛

۲) نیازمند چهارچوب‌های تعاملی و کل گرا برای یادگیری که در آن دانش‌آموزان تبدیل به تولیدکنندگان دانش می‌شوند تا مصرف کنندگان آن؛

۳) تحول یابنده بودن از حیث تغییر تا افزایشی بودن (Macdonald, 2003).

مارش معتقد است که برنامه‌های درسی مدارس به مثابه مجموعه‌ای از تجربه‌ها، نیاز به بازاندیشی دارند؛ چراکه به زعم دیدگاه پست مدرن، هر چیزی به تفسیر مجدد نیاز دارد. لذا، سرفصل‌های ابلاغ شده و اسناد سازمانی برنامه درسی را نمی‌توان منفعلانه مورد استفاده قرار داد (Marsh, 2009, p. 279). فلسفه، الهیات، نظریه‌های اجتماعی، مطالعات جنسیتی، نظریه‌های سیاسی و ادبیات، همگی منابعی بسیار غنی برای تفکر در برنامه‌های درسی پست مدرن پیشنهاد می‌دهند و روشنگری‌هایی آموزنده را برای جامعه جهانی فرانوگرا فراهم می‌کنند (Marsh, 2009, p. 284). پست مدرنیست‌ها از آن برنامه درسی پشتیبانی می‌کنند که رهایی‌بخش از فلسفه مسلط غرب، آزاد کننده و نوظهور باشد (Glanz & Behar-Horenestine, 2000, p. 7). از این رو، ایشان بیش از آنکه الگو، دستورالعمل یا راهنمای مشخصی را برای تدوین برنامه‌های درسی عرضه کنند، در پی بیان ویژگی‌های برنامه درسی و توصیه‌هایی برای آن هستند. چه اینکه اساساً این نگرش با هر گونه الگو و دستور کار از پیش تعیین شده مخالف بوده و به زعم هاک- چان)، نزدیکی آن با نظریه آشوب و نظریه پیچیدگی، عمل به اقتضاء شرایط را مورد تاکید قرار می دهد (Hok-Chun, 2002, p. 59). به عنوان نمونه و مصداقی از نحوه تدوین برنامه‌های درسی در شرایط پست مدرن می‌توان الگوی مورد نظر ویلیام دال را به عنوان یکی از معدود الگوهای عمومی عرضه شده از برنامه

درسی پست مدرن مورد بررسی قرار داد. البته وین اشتاین و فانتی نی[1] و برخی دیگر نیز الگوهایی متناسب با این تفکر ارائه داده‌اند (Maleki, 2003, p. 108) ، اما الگوی دال شناخته شده تر است.

ویلیام دال، از مشهورترین نظریه‌پردازان پست مدرن است که به صورت جدی و با ادبیات برنامه درسی، به پیشنهاد طرحی برای تدوین برنامه‌های درسی مبتنی بر این پارادایم اقدام نموده است. او تاکید می‌کند که یکی از چالش‌های آموزش و پرورش پست مدرن، تدوین برنامه درسی است که هم سازگار[2] با اصول طراحی بوده و هم پایدار[3] باشد؛ برنامه‌ای که تنشی اساسی بین عدم تعادل و تعادل دارد. به نحوی که از آن تعادلی جدید، جامع و تغییرپذیر ظهور یابد (Hok-Chun, 2002, p. 59). دال (۱۹۹۳)، برنامه درسی پست مدرن مورد نظر خود را با این اندیشه معرفی می‌کند که پست مدرنیسم، تغییرهای بزرگی را در دیسیپلین‌های علمی پدید آورده و این تغییرها، تأثیری شگرف بر برنامه درسی می‌گذارند. چون بسیاری از دیسیپلین‌ها تا آنجا هم‌جریانی و تلاقی خواهند داشت که روابط نوین بین معلمان و دانش‌آموزان شکل گرفته و منجر به نظم نوین آموزشی شود (Pinar et al., 2011, p. 367). اوج این نظم و رابطه نیز در «مفهومی نو» از برنامه درسی تجلی می‌یابد (Fathi Vajargah, 2007, p. 268). او «الگوی برنامه درسی تحول‌آفرین» را مطرح نمود که در آن نوعی خروج از تفکر مبتنی بر عقلانیت فن‌گرا دیده می‌شود. نظم جدید متناسب با این الگو، بسیار پیچیده، تکثرگرا و پیش‌بینی‌ناپذیر بوده و هدف از تعامل بین معلم و دانش‌آموز در آن، کشف و بازتاب دوسویه مسائل مرتبط و مورد علاقه است. روش‌های سنتی ارزشیابی با نگاهی جدید به گفتگو و کیفیت پژوهش تغییر خواهد یافت و به برنامه درسی در مقام مسیر تغییر شخصی یا مرحله‌ای از تفکر شخصی نگریسته می‌شود (Farmahini farahani, 2004, p. 141). در واقع، او با استفاده از مفاهیم خودسازماندهی[4]، ساختارهای پراکنده[5]، توازن بوم‌شناختی[6]، تکامل هدفمند[7] و نظریه پیچیدگی اظهار می‌دارد که نقطه قوت اصلی پست مدرنیسم، خلق دانش جدید و انتقال یادگیری [از طریق تعامل بین افراد] است (Stuever, 2009, p. 87). از نظر دال برنامه درسی فرایندی است که در آن، انتقال آنچه که شناخته شده است اتفاق نمی‌افتد، بلکه، کشف آنچه ناشناخته است دنبال می‌شود. مفاهیم و دیدگاه‌های دیوئی، پیاژه و برونر در ساخت نظریه دال جایگاه مهمی دارند. همچنین،آموزه‌های

1. Weinstin & Fantini
2. accommodate
3. stretches
4. self-organization
5. dissipative structures
6. ecological balance
7. punctuated evolution

پریگوجین[1] در خصوص خودسازماندهی زیست‌شناختی و ساختارهای پراکنده (Stuever, 2009, p. 87) نیز در تبیین مفاهیم و الگوی برنامه درسی پست مدرن او تأثیرگذار بوده‌اند. دال با نظر دیوئی موافق است که یک برنامه درسی باید توانایی افراد را در شکل دادن، طراحی، اجرا و ارزشیابی به مثابه فعالیت‌های واقعی و اصلی برنامه‌ریزی درسی در نظر بگیرد- «چنین برنامه درسی باید مبتنی بر آموزش و معرفت‌شناسی تعاملی و نه تماشاکنندگی صرف باشد.» (Hok-Chun, 2002, p. 64).

دال برای ملاک‌های برنامه درسی خود، اصطلاحی تحت عنوان 4R پیشنهاد و بیان می‌کند که این نوع برنامه باید پرمعنا (غنی)[2]، بازگشتی[3]، رابطه‌ای[4] و دقیق[5] باشد:

۱) پرمعنا بودن برای برنامه درسی، ژرفا را فراهم و تفسیرهای چندگانه را ممکن می‌کند. لازمه این امر وجود میزانی از نا اطمینانی، ناهمسانی، آشفتگی، پراکندگی و قائل شدن به چندلایه‌ای در برنامه است. پرمعناسازی و غنای برنامه همچنین از طریق گفتگو، تفسیر، ساخت و اثبات فرضیه و بازی نقش محقق می‌شود؛

۲) بازگشتی بودن بر رشد و توسعه قابلیت‌ها و توانایی پژوهیدن، سازمان دادن، ترکیب کردن، بحث کردن و به کار بردن ابتکاری و اکتشافی امور دلالت دارد؛

۳) رابطه‌ای بودن برنامه در دو جنبه متجلی است که یکی ارتباطات ساختاری درون برنامه درسی و دیگری، روابط فرهنگی زیربنای دیدگاه‌هاست؛

۴) سرانجام اینکه دقت موجب پرهیز از گرفتار شدن در دام ارتباطات بی‌حد و حصر و انبوه شده و برنامه را از خودمداری عاطفی مصون می‌کند (Pinar et al., 2011, p. 138; Farmahini Farahani, 2004, p. 141).

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، دال نیز در الگوی خود در واقع مجموعه‌ای از ویژگی‌هایی را که می‌تواند در تدوین یک برنامه درسی مطلوب مورد نظر قرار گیرد، مطرح می‌کند و نه فرایند و مسیری گام به گام از این امر – آنچنان که چشمداشت ما از الگوست.

نقد برنامه درسی پست مدرن

پست مدرنیسم به مثابه مجموعه‌ای از اندیشه‌های نو، پس از مطرح شدن، طرفداران زیادی پیدا

1. Prigogine
2. rich
3. recursive
4. relational
5. rigorous

کرده و منشاء نظرورزی‌های متعدد شده است. این پارادایم آثار فرهنگی و اجتماعی متعددی را بر جای گذاشته و در مقابل، به همان نسبت با انتقادات و مخالفت‌هایی، چه از بیرون و چه از درون پارادایم (طرفداران و مخالفان) مواجه بوده است. در زمینه برنامه درسی نیز انتقادات وارد به برنامه درسی پست مدرن را در واقع می‌توان انعکاسی از نقدهای وارد به این پارادایم دانست. در این قسمت، کوشش می‌شود که به قول ابراهیمی دینانی، بررسی جامعی از این موضوع به عمل آمده و در حد امکان، نکات عمده مثبت، منفی، قوت و ضعف آن بیان گردد تا موضعی آگاهانه در پذیرش یا رد تمام تا بخشی از آموزه‌های این پارادایم اتخاذ شود (Ebrahimi Dinani, 2010).

با عنایت به تعدد دیدگاه‌های موجود در تعریف، توصیف و نقد تفکرات پارادایم پست مدرن و حوزه‌های مطالعاتی متأثر از آن و به منظور ارائه نقدی نسبتاً جامع از برنامه درسی پست مدرن که منجر به نگارش این مقاله گردید، طرح مطالعه‌ای تحلیلی- استنتاجی مورد نظر قرار گرفت؛ بدین ترتیب که ابتدا منابع مکتوب دربردارنده دیدگاه‌های صاحب‌نظران در موضوع توصیف یا نقد پست مدرنیسم با تاکید بر مقوله‌های تعلیم و تربیت و برنامه درسی شناسایی و احصا شد. در این روند، ضمن توجه به نقاط قوت و مزایای مطرح شده از سوی حامیان پارادایم، انتقادات و نقاط ضعف بیان شده مخالفان نیز بررسی، استخراج، دسته بندی، تلخیص و جمع‌بندی شده و بر اساس آرای شارحان آن به مثابه گزاره‌های نقد مورد نظر قرار گرفت. سپس با توجه به ماهیت هر گزاره، در یکی از دو دسته بنیادی و غیربنیادی قرار گرفت. منظور از گزاره بنیادی، گزاره‌ای است که صبغه فلسفی- معرفتی داشته و با عناصر بنیادین پارادایم پست مدرن، پیوندی مستقیم دارد. گزاره غیربنیادی، گزاره‌ای است که بر جنبه‌های فنی، روشی و عملیاتی در حوزه معرفتی مورد نظر، یعنی با تاکید عمده بر تدوین برنامه درسی متمرکز است. پس از آن متن یا پیام گزاره از باب اقناعی بودن (قابل پذیرش) یا مذاکره‌ای بودن (نیازمند به توضیح و تفسیر) تحلیل شد و در مرحله آخر، اثر وضعی که گزاره استخراج شده در برنامه درسی دارد، تعیین گردید. پس از پایان این بخش، گزاره‌هایی که فحوا و پیام مشابهی داشتند، ادغام و گزاره‌های نهایی در دو گستره فلسفی- معرفتی و فنی-عملیاتی دسته‌بندی و اثر آنها بر حوزه برنامه درسی تبیین شد. منظور از گزاره‌های فنی- عملیاتی، گزاره‌هایی هستند که نشات گرفته از گزاره‌های فلسفی- معرفتی بوده و در عمل بر حوزه مورد مطالعه، یعنی برنامه درسی تأثیر می‌گذارند یا در آن متجلی می‌شوند. بنابراین، نقد برنامه درسی پست مدرن از دو جنبه کلی فلسفی- معرفتی و فنی- عملیاتی با اتکا به آراء و دیدگاه‌های متفکران مدافع و منتقد پارادایم پست مدرن انجام شده است.

از جنبه نقاط قوت و مثبت پارادایم پست مدرن، با عنایت به مجموعه ویژگی‌های عمده برنامه درسی و تدریس مورد نظر پست مدرنیست‌ها که پیش از این بیان شد، به نظر می‌رسد این دیدگاه، حداقل در سطح مفهوم‌سازی و اشاعه فرهنگ خود، دستاوردهای قابل توجهی را برای نظام آموزشی داشته است. یکی از مهم‌ترین مزایای آن برای پژوهشگران، فراهم آمدن مجال طرح نگاهی انتقادی به پیامدهایی است که آموزش و پرورش تقریباً برای سراسر دنیا ایجاد نموده و تفکری عمیق‌تر در تغییراتی است که تعلیم و تربیت و مدارس امروزی به آن نیازمندند (Ahanchian, 2003, p. 155). تاکید بر برنامه‌های درسی بین-رشته‌ای، با توجه به سرعت رشد اطلاعات؛ توجه به محیط زیست و لزوم پاسداشت آن؛ تاکید بر استفاده از فناوری‌های نوین در گسترش جوامع و به خصوص تحقق عدالت آموزشی؛ توجه به جنبه‌های انسانی دانش‌آموزان و موضع‌گیری نسبت به الگوهای مکانیکی و تکنیکی در تحلیل رفتار و تدوین برنامه‌ها؛ توجه به گروه‌ها و اقشار مختلف و اقلیت‌های قومی؛ توجه به جنبه‌های زیبایی‌شناختی برنامه درسی و یادگیری و تشویق به پرورش تفکر انتقادی؛ مشارکت دادن دانش‌آموزان در تهیه برنامه‌های درسی از طریق ثبت وقایع زندگی (خود زیست نگاری) و غفلت زدایی از وجوه پنهان و مغفول برنامه درسی که آثار خاصی را در زندگی دانش‌آموزان و شکل‌گیری محیط اجتماعی آنان دارد، از نقاط قوت برنامه درسی پست مدرن می‌باشد که موجب ورود ادبیات و نگاهی جدید به برنامه درسی و فرایندهای یاددهی- یادگیری شده است.

دال معتقد است نقطه قوت اصلی پست مدرنیسم در برنامه درسی، ایجاد دانش جدید و دگرگونی یادگیری است (Stuever, 2009, p. 87). نگاهی پدیده‌ای داشتن به برنامه درسی و تلاش در تبیین پدیده برنامه درسی با هدف به دست دادن درکی عمیق‌تر از آن (Walker, 2010, p. 79) ارزشمند و تأمل‌برانگیز است. پیرتو (Piirto, 1999, p. 347) معتقد است نظریه‌پردازان پست مدرن برنامه درسی، در پی درگیر نمودن مربیان در فهمیدن این هستند که در حال انجام چه چیزی هستند، چرا آن را انجام می‌دهند و اینکه آیا باید انجام آن را ادامه دهند یا خیر؟ در واقع، ورود تفکرات پست‌مدرنیست‌ها به حوزه مطالعات برنامه درسی،که عمدتاً با نماد نومفهوم‌گرایی شناخته می‌شوند، حرکت جدیدی را در این حوزه ایجاد کرده و روح تازه‌ای را در مفهوم‌پردازی برنامه درسی دمیده است. اما از جهت دیگر، می‌توان این نقدها را از دو بعد فلسفی- معرفتی و فنی- عملیاتی و آثار وضعی که در حوزه برنامه درسی دارد مورد بررسی قرار داد. این دو بعد ارتباط نزدیکی با یکدیگر داشته و گاهی قابل تفکیک و تمایز دقیق نیستند؛ اما به هر حال، مبانی فلسفی-معرفتی بیان شده زیربنای بعد فنی-عملیاتی است.

از بعد *فلسفی- معرفتی*، همان چنانکه اعوانی بیان می‌کند، ابتدا این نکته مطرح است که پست‌مدرنیسم سایر نظریات را صرفاً نقد و گاه نفی می‌کند اما بنا و نظام هستی‌شناختی یا معرفت‌شناختی جدیدی را پیشنهاد نمی‌کند (Mohammadi & Abdolkarimi, 2005, p. 59). نتیجه این طرز تفکر در برنامه درسی، سست شدن مبانی نظری آن و عرضه نشدن بنیادهای معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی سازمان یافته و مستحکم است. از طرف دیگر، چنین طرز تفکری حقیقت را به نحوی پوچ‌گرایانه انکار کرده (Marsh, 2009, p. 280; Mehrmohammadi, 2012, p. 30) و بسیاری از نهادهای فکری، مانند علم، دین و اخلاق را روایت‌هایی کلان (فرا روایت) می‌داند. به نظر می‌رسد اعتقاد طرفداران پست‌مدرنیسم به ایده زوال فرا روایت‌ها و دادن تبیین‌های نسبی‌گرایانه از آنها، چنین تفکری را از اساس دچار خدشه می‌کند؛ چرا که گفتگو از این موضع، خود پارادایم را در زمره فرا روایت قرار می‌دهد (Farmahini Farahani, 2004, p. 228) و طبعاً خود را نیز نفی می‌کند. با این طرز تلقی، برنامه‌های درسی نیز فرا روایت‌هایی تلقی می‌شوند که در بدو امر نفی و انکار می‌شوند.

پذیرش شکاکیت و تبیین نسبی‌گرایانه از دین و اخلاق، موجب بی‌تفاوتی نسبت به وضعیت جامعه، پوچ‌گرایی، بی‌طرفی نسبت به مسائل سیاسی-اجتماعی، وانهادن انسان در یک هرج و مرج تصادفی و غیرممکن ساختن ارزش‌گذاری‌های اخلاقی و زیبایی‌شناسانه می‌شود (Cahoone, 2003, p. 536; Mohammadi & Abdolkarimi, 2005, p. 147; Farmahini Farahani, 2004, pp. 228-246; Marsh, 2009, p. 280; Wilber, 2012, p. 30; Ward, , 2005, p. 238). لذا، حضور جدی و اثرگذار برنامه‌های درسی که صبغه دینی و اخلاقی دارند به اتکای فرا روایت تلقی نمودن آنها نیز کم‌رنگ یا حتی حذف خواهد شد. این در حالی است که برای بسیاری از جوامع و فرهنگ‌ها، کارکرد دین در نقش نهاد اساسی و مهم، نشان دادن راه و روش زیستن و برنامه‌های زندگی و تربیتی است. اگر این برنامه از زندگی انسان حذف شود، آیا نتیجه‌ای جز پوچی و پوچ‌گرایی در برخواهد داشت؟ نگرش فرا روایتی پست‌مدرنیسم به دین و در نتیجه، ناسازگاری این طرز تلقی با دین و اندیشه‌های دینی (Mohammadi & Abdolkarimi, 2005) موجب آن می‌شود که آرمان‌های مورد انتظار جامعه از نظام تعلیم و تربیت محقق نشود.

باقری معتقد است جزئی نگری و کثرت‌گرایی پست‌مدرنیسم، هرگونه وحدت و کلیت را نفی و امکان گفتگوی میان افراد و نقادی نظام‌ها را سلب می‌کند؛ به این معنا که قائل بودن به ایده تکثر اندیشه‌ها و صداها، هر چند نشانه‌ای از مردم‌سالاری است به همان نسبت احتمال پیدایش تفاهم بین نحله های فکری مختلف را کم می‌کند (Bagheri, 1996, p. 81). بر این اساس، در برنامه‌های درسی نیز با تکثر نظریه‌ها و

پیدایش نظریه‌های ناسازگار مواجه خواهیم بود که در نتیجه آن، امکان نقادی صحیح نظریه‌ها از متفکران سلب می‌شود. در همین خصوص، کاهونی (۲۰۰۳) و هاگر و پیتر[1] (Ahanchian, 2003, 9. 64) معتقدند که نقد تمامیت‌گرایانه پست مدرنیسم از همه مناسبات و نظریه‌های اجتماعی، موجب سلب امکان توجیه فلسفی تغییرات مثبت اجتماعی می‌شود و اثرات آن باعث دگراندیشی است نه بازاندیشی. به نظر می‌رسد نتیجه قهری چنین طرز تفکری، حذف یا نفی نظریه و در نتیجه، سلب امکان استفاده از نقاط قوت نظریه‌های مختلف است. نکته مهم دیگر، کلی، مبهم و گیج کننده بودن تفکرات پست مدرنیسم است (Marsh, 2009, p. 280). آموزه‌های آن فاقد هویت قطعی و دقیق، آنطور که ذهن ما در مدرنیته شکل گرفته، است (Ahanchian, 2003, p. 105). لذا توجیه آن برای عموم افراد و حتی در مجامع علمی بسیار دشوار بوده و اثر وضعی آن نوعی آشوبناکی در برنامه‌های درسی و نظریه‌های مرتبط با آن است.

نکته آخر در این بعد آن است که بدون شک، یکی از آرمان‌های اصلی متفکران تعلیم و تربیت و حتی انتظار جامعه، تلاش برای تربیت انسانی ایده‌آل است. فرمهینی فراهانی (Farmahini Farahani, 2004, p. 228) معتقد است که پست مدرنیسم در عین انتقاد از وضعیت موجود، الگویی از انسان ایده‌آل به دست نمی‌دهد. در این صورت، تعلیم و تربیت برای جامعه انسانی و بشری که تشنه شکوفایی و رسیدن به کمال مطلوب است و همواره چشمداشت عرضهٔ الگو و نشان دادن راه دارد، چه دستاوردی خواهد داشت؟ به این ترتیب، هر گونه تلاش معلمان برای تهیه برنامه‌های درسی و تدریس آن در مدارس اگر برخوردار از چشم‌انداز و هدفی نباشد، به کاری پوچ و مهمل بدل شده و برنامه‌های درسی، به خصوص با موضوعات اجتماعی، تمدن و شهروندی، عاری از محتوایی مناسب و کارآمد می‌شوند. تفکر دین‌زدایانه پست‌مدرنیسم نیز که پیش‌تر از آن سخن گفتیم، این معضل را تشدید می‌کند.

در بعد فنی- عملیاتی نیز، متأثر از اندیشه‌های فلسفی- معرفتی پیش‌گفته، انتقاداتی بر برنامه درسی پست مدرن وارد شده است. یکی از انتقادات مهم وارد به پست مدرنیسم این است که پارادایم مذکور در مبانی فکری خود بر خلاف مدرنیسم، موافق با ساختارشکنی است و از این رو، از دادن الگو و دستورالعملی که جنبه ساخت‌مداری و تعین داشته باشد، اجتناب می‌ورزد. همین امر استفاده از آموزه‌های آن را در عرصه‌های عملی زندگی با دشواری مواجه می‌سازد. فرمهینی فراهانی (۲۰۰۴)؛ مارش (۲۰۰۹)؛ هاک چان (۲۰۰۲) و سلسبیلی (۲۰۰۳) نیز معتقدند پست‌مدرنیسم هدف و مقصد مشخصی نداشته و آن را نفی می‌کند و چون بدون توصیه یا جهت‌دهی برای عمل است، دسترسی و پیش‌بینی پیامدهای هر برنامه‌ای

[1]. Hger & Peter

بسیار مشکل و امکان اجرای خواسته‌های آن نیز مورد تردید است. دستاورد آنها برای نظام آموزشی و برنامه‌های درسی، عمدتاً در سطح توصیه‌های ارزشی و گفتمانی انتزاعی و انتقادی باقی مانده است که نتیجه مشخص یا ملموسی برای نظام آموزشی ندارد (Farmahini Farahani, 2004, pp.250-260; Marsh, 2009, p. 280; Salsabili, 2003, p. 8; Hok-Chun, 2002, p. 66) حتی این طرز تفکر برای حکومت‌ها نیز چالش برانگیز بوده و به قول صاحب نظرانی همچون کول، هیل و ریکوفسکی (Cole, Hill & Rikowski, 1997, p. 187) و فرمهینی فراهانی (Farmahini Farahani, 2004, p. 250)، تفکر پست مدرنیسم برای اندیشه، سیاست‌ها و اقدامات ترقی‌خواه و عمل گرایانه فلج‌کننده و برای دولت و نظام‌های اداری، القا کننده تهدید بوده و باعث چند پارگی سیاست‌های مختلف، از جمله در نظام تعلیم و تربیت می‌شود.

در حوزه مطالعات برنامه درسی در مقابل انتقاداتی که طرفداران دیدگاه پست مدرن به برنامه درسی مدرن وارد می‌کنند، منتقدان آنان معتقدند الگوی پست مدرنی برنامه درسی-اگر بتوان نام آن را الگو نهاد- غیرواقعی، آرمان‌گرا، غیرقابل کاربرد و ادعایی است و نامشخص است که چه کسی برنامه درسی، محتوای مواد آموزشی، فرایند ارزشیابی و سایر عناصر شکل‌دهنده کلاس درس را تهیه می‌کند؛ ضمن اینکه اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌ای که پیشنهاد می‌شود، مستلزم کادری (نیروهایی) بسیار حرفه‌ای و آشنا با مضامین پست مدرنیسم، مطمئن، مبتکر و آماده مقابله با چالش‌هاست که دست یافتن به چنین کادری، اگر غیرممکن نباشد، بسیار دشوار است؛ چرا که این دیدگاه، برنامه‌ای تعریف نشده و نانوشته دارد و طرحی برای کار، تدریس یا فعالیت مدرسه بر اساس ایدئولوژی خود ارائه نمی‌دهد (Hok-Chun, 2002, p. 66; Ahanchian, 2003, p. 105; Tatusko, 2005, p. 116; Glanz & Behar-Horenestine, 2000, p. 19; Eisner, 2010, p. 138). به عبارت دیگر، اگر انتقادات مطرح شده به مدرنیسم را بپذیریم، انتظار این است که دیدگاه پست‌مدرن بتواند برنامه درسی را پیشنهاد و در صحنه عمل متجلی نماید که ضمن رفع مشکلات و کاستی‌های پیش‌گفته، در هر دو عرصه نظرورزی و عمل‌گرایی دستاورد جدیدی به ارمغان بیاورد. اما شواهد و قرائن حاکی از توفیق کم آن و باقی ماندن بسیاری از آرمان‌های مطرح شده در مرحله شعار است. همچنین، مفاهیم و انتظاراتی که برنامه درسی پست مدرن مطرح می‌کند، در تمام سطوح آموزشی نظام تعلیم و تربیت اجرایی نیست. به عنوان مثال، آنچه اسلتری از ویژگی‌های برنامه درسی دوره پست مدرن قائل است—این که برنامه درسی تبدیل به درگیری زیبایی‌شناختی و جستجویی برای فهمی عمیق‌تر می‌شود که به عدالت، انصاف و پایداری بوم‌شناختی منجر خواهد شد (Slattery, 2013, p. 288) – اگر قابلیت طرح در نظام آموزشی را پیدا کند، تنها برای مقاطع آموزش عالی و سال‌های آخر دوره

متوسطه مصداق دارد و در نتیجه، تکلیف سطوح پایین‌تر (با توجه به مراحل رشد شناختی و روانی دانش-آموزان) نامشخص می‌ماند.

برخی صاحب‌نظران (مانند Marsh, 2009, p. 280; Sokal & Bricmont, 2005, pp. 30-35) معتقدند ادبیات و واژگان مورد استفاده این پارادایم نیز صحیح نیست و کاربرد واژگان علمی/شبه علمی، بدون توجه به معنی واقعی کلمات و زمینه و بافت مربوط، نوعی بازی با کلمات را القا می‌کند. در این خصوص، عبارت «برنامه درسی»، خواه در حکم واژه‌ای مستقل و خواه به مثابه استعاره، ناظر به مفهومی است که مبین نوعی هدف‌مداری، نظم، اصول و قواعد است که بخش مهمی از امور نظام آموزشی و آموزشگاه‌ها حول آن سازمان می‌یابد که با تعبیری که پست مدرنیست‌ها از این عبارت دارند و نوعی ساخت‌شکنی و نفی دیسیپلین‌های علمی را دنبال می‌کنند، سازگاری ندارد.

از نظر برخی صاحب‌نظران، موضع پست مدرنیسم در رد انتخاب دانش ارزشمند در تهیه برنامه‌های درسی مدارس، با غایت تعلیم و تربیت در تعارض است (Ghaderi, 2010, p. 61)؛ چرا که پست مدرنیست‌ها دانش اختصاصی و مجاب‌کننده‌ای را که قابلیت کاربست در عمل برنامه درسی و نیز تدریس داشته باشد به دست نمی‌دهند و آنچه مطرح می‌شود، شباهت زیادی با رهنمودهای سایر دیدگاه‌های تربیتی دارد (Glanz & Behar-Horeneshtine, 2000, pp. 25-19; Eisner 2011, p. 130) از طرف دیگر، پرورش روحیه نقادی و انتقادگری در دانش‌آموزان، از آرمان‌های پست مدرنیست‌هاست و آن را از تکالیف مدرسه تلقی می‌کنند (برای نمونه، Giroux, Penna & Painar, 2010, p. 70)، اما منتقدان معتقدند درگیر نمودن مدرسه به بحث و انتقادگری، موجب بازداشتن آن از وظایف و کارکردهای اصلی‌اش می‌شود؛ ضمن اینکه شرایط و فرهنگ معلمان در نقش خبرگان قابل‌اعتماد را به چالش می‌کشد. انتقادگری مستلزم پذیرش و پایبندی به اصولی در خصوص پدیده مورد نقد است که این ایده با روح نسبیت‌گرا، شکاک و تقیدگریز پست مدرنیسم هم‌خوانی ندارد و لذا چارچوب انتقادگری مورد نظر آن در هاله‌ای از ابهام باقی می‌ماند. همچنین، جایگاه معلم و مدرسه در نظام تعلیم و تربیت و نقش آن در انتقال میراث فرهنگی جامعه مشخص نیست و نظریه‌ای یکپارچه از برنامه درسی و نمونه‌ای عملیاتی از آموزش و پرورش انتقادی مورد نظر ارائه نمی‌شود (Farmahini Farahani, 2004, pp. 250-260; Hok-Chun, 2002, p.66; Glanz & Behar-Horeneshtine, 2000, pp. 19-25). به علاوه، پیاده‌سازی آموزه‌ها و توصیه‌های پست مدرنیست‌ها در خصوص نحوه تهیه برنامه‌های درسی و تدریس، در تمامی موضوعات درسی قابل اجرا نمی‌باشد. به عنوان مثال، تاکید بر ساخت معانی از طریق چرخه‌های هرمنوتیکی که

اسلتری بر آن تاکید دارد، در موضوع‌های درسی که جنبه عملی و عینی دارند، مانند تربیت بـدنی، چگونـه اجرا خواهد شد؟ (دوان مک دونالد (DouneMacdonald, 2003) نیز در مقاله خود به طور ضمنی به ایـن نکته اشـاره می‌کنـد). انتظـار جامعـه از نظـام آمـوزش و پـرورش، برخـورداری آن از آرمان‌هـا و هـدف‌ها مشخص و برنامه درسی منطبق با آنهاست؛ اما تلقی پست مدرنیسم از برنامه درسی، با این موضع هم‌خـوانی ندارد. به زعم ارنشتاین و هانکینز (Salsabili, 2003, p. 8 2003: 8) برخوردار نبودن بازنگران مفهـومی از مدلی برای برنامه‌ریزی درسی، قرار دادن این دیدگاه در زمره رویکردهای اساسی را مخـدوش می‌نمایـد و باید آن را بیشتر در بافت فلسفی یا سیاسی مورد بحث قرار داد.

نکته آخـر و مهـم اینکـه در بحـث تـدوین برنامـه‌های درسـی، بخـش عمـده‌ای از نقـدهای پسـت مدرنیست‌ها معطوف و متمرکز بر الگوی تایلر و حاکمیت منطـق آن در طراحـی برنامـه‌های درسـی اسـت. بهار- اورنشتاین (Glanz & Behar-Horeneshtin, 2000, p. 19) با بیان ایـن مطلـب و بـا اتکـا بـه نظـرات لبوییش و لینکلن [1] اظهار می‌دارد که تفسیرهای پست مدرن از دیدگاه مدرن، از جهات مختلف دچار کوتاه بینی است. نخست، این که تایلر هدف‌ها رفتاری را به طور خاصی ارتقا داده است، عمدی نبوده اسـت. در حقیقت، وی معتقد به استفاده از هدف‌ها به طور وسیع قوام یافته و تعمیم‌پذیر است. تایلر دو وظیفه خطیر را برای مدارس شناسایی کرده است: اول اینکه لازم است برنامه درسی مدارس نسبت به دانش‌آموزان محروم و آسیب‌دیده پاسـخگو بـوده و بـه همـه کودکـانی کـه زمینـه قبلـی‌شـان باعـث کاسـتی عملکـرد آنـان در فعالیت‌های مدرسه شده اسـت، کمـک کنـد. دوم، ضـرورت فـراهم کـردن فرصـت‌ها و اطمینـان یـافتن از یادگیری اثربخش برای نوجوانانی است که دارای پیشـینه‌های مختلفـی از نظـر آمـوزش، تجربـه و نگـرش هستند. این اظهارات، شناخت و فهم تایلر از اهمیت تدوین برنامه درسی را نشان می‌دهد کـه از منظـر وی، باید به نیازهای فردی دانش‌آموزان و جامعه پاسخگو باشد. حال اگر به زعم پست مدرنیست‌ها، الگوی تایلر یا الگوهای مشابه طراحی شده و مورد اسـتفاده را بـه کنـاری نهـیم، چـه جـایگزینی بـرای نظـام آموزشـی، آموزشگاه‌ها و اولیای مدرسه خواهیم داشت؟

با وجود ایده‌های بنیانی مانند نفی قطعیت و تکثرگرایی، طرفداران دیدگاه پست مدرن بـه صـورت عام و در برنامه درسی به صورت خاص، در جبهۀ واحدی قرار ندارند و میـزان پایبنـدی آنـان بـه تفکـرات بنیادی آن دارای شدت و ضعف بوده و گاهی حتی طرفدارانش هم آن را مورد انتقاد قرار داده‌اند. در میان نظریه‌پردازان پست مدرن، کسانی هستند که موضع میانه‌ای را اتخاذ کرده و ادبیاتی یا مفـاهیم جدیـد را در

[1]. Hlebowtsh & Lincoln

آن وارد نموده‌اند. به عنوان مثال، کینچلو[1] کوشیده است با پذیرش جنبه‌های پیشرفت‌گرایانه و دموکراتیک مدرنیزم، رویکردی میانه را خلق نموده و سپس به طرف تفکر مابعدصوری، به عنوان قلمرو جدیدی از شناخت، حرکت کند (Marsh, 2009).

نتیجه

مواجهه و برخورد متفکران و صاحب‌نظران و دست اندرکاران نظام تعلیم و تربیت و برنامه درسی با نحله های جدید فکری معمولاً در دو شکل تظاهر می‌یابد: یا سطحی، شتاب‌زده و مشتاقانه است و یا انتقادی (طرد کننده) و تامل‌گرایانه. برخورد شتابزده معمولاً برخوردی سطحی و بدون توجه به مبانی بنیادین دیدگاه جدید بوده و گاهی تنها دلیل تمایل، گرایش یا حمایت صاحب‌نظران نسبت به آن نو و جدید بودن مباحث مطرح شده است و استناد به آموزه‌های جدید در نزد افکار عمومی و جامعه دانشگاهی نشانه‌ای از به روز بودن و اطلاع از مباحث جاری در محافل علمی است نه درکی عمیق فکورانه. اما، همان‌گونه که قرآن کریم[2] نیز توصیه می‌کند، روش خردمندان آن است که ابتدا تمامی اقوال و سخنان را به دقت می‌شنوند و سپس از بین آنها، آنچه را که نیکوتر و صحیح‌تر است، می‌پذیرند (Quran).

تفکر و تأمل در باب پست مدرنیسم هم از این قاعده مستثنی نیست. پست مدرنیسم جریان فکری نسبتاً جدیدی است که همچون مدرنیسم در غرب مطرح و ضمن تحت تأثیر قرار دادن شئون مختلف زندگی و نهادهای اجتماعی بشر، از جمله تعلیم و تربیت، مباحثات و مجادلات گسترده‌ای را در محافل فکری و علمی موجب شده و توجه طیف‌های مختلفی از موافقان- مخالفان و مروجان- منتقدان را به خود جلب نموده است. اما با توجه به پیامدهایی که این پارادایم برجای گذاشته، لازم است ابتدا به دقت ماهیت و مبانی فکری آن درک و تفهیم و سپس پذیرفته یا نفی گردد. در این مقاله، همنوا با مواجهه از نوع انتقادی و تامل‌گرایانه،آموزه‌های فکری پارادایم مذکور، تأثیراتی که بر شئون و نهادهای مختلف اجتماعی به صورت عام و در تعلیم و تربیت و برنامه درسی به صورت خاص بر جای گذاشته است و دیدگاه‌های موافقان و مخالفان آن، مورد بررسی و نقد قرار گرفته است. اکنون باید در اشارات این مکتب به برنامۀ درسی، به ویژه در فرهنگ‌های دین‌مداری چون فرهنگ ایران اسلامی بازاندیشی کرد؛ چرا که نه تنها این پارادایم محصول چنین فرهنگی و حتی فرهنگی مشرق زمین نیست بلکه نظرورزی هایش از بسیاری جهات در تضاد با آموزه‌ها و اصول این فرهنگ است.

---

1. KinCheloe

۲. آیه ۱۸ سوره زمر

روشن است که تعلیم تربیت از جمله حوزه‌های معرفتی است که به علت ابتناء بر بنیادهای فلسفی، تحت تأثیر تفکرات پست مدرنیسم واقع شده است؛ اما چون پست‌مدرنیسم راهکارهای عملی چندانی برای این نظام ارائه و حتی تصویری از انسان ایده آل و مطلوب به دست نمی‌دهد، دستاوردهای آن– حتی در زادگاهش، مغرب زمین- کمتر واجد پیامدهای مثبت و مطلوب بوده است. لذا، سنخ‌شناسی این تأثیرها و مواجهه معقولانه با آن، به ویژه در بستر فرهنگی غیرغربی، نیاز به بررسی مکرر و فراگیر دارد. در حوزه برنامه درسی، این پارادایم ضمن به چالش کشاندن الگوی تایلری، به عنوان الگویی عام در تهیه و تدوین برنامه‌های درسی نظام‌های آموزشی، با ارائه مفاهیم و تعاریفی جدید، روح تازه‌ای در کالبد برنامه‌های درسی دمانده و آن را از حوزه‌ای عملی و مکانیکی، به پدیده‌ای ملازم با فهم و تأمل بدل نموده است. هر چند نگاه جدیدی که این پارادایم به پدیده‌ها، از جمله پدیده برنامه درسی دارد، ارزشمند و در خور توجه است، اما از تأثیرهای مخرب آن نباید غافل بود. به اعتقاد منتقدان، هنجارشکنی، ساخت‌زدایی، شکاکیت و نسبی‌گرایی، نفی تقدس‌های اصیل و واقعی، سوق دادن جامعه به هرج و مرج، گرایش دادن انسان به پوچی و از خود بیگانگی و به نداشتن برنامه و الگویی عملی و قابل‌اجرا، از جمله نقاط ضعف و معضلات پیامدی پست مدرنیسم است.

به هر حال، میزان تطبیق انگاره‌ها و مبانی فکری این پارادایم با ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه و برخوردی آگاهانه جهت اجتناب از تبعات سوء آن بسیار مهم است؛ به خصوص آن که در جامعه‌ای مانند ایران که شریعت اسلام در بسیاری از شئون تعیین کننده و فصل‌الخطاب می‌باشد، حرکت و تأثیرگذاری این پارادایم سمت و سویی دیگر می‌یابد. به همین سیاق، آنچه که از تأثیرهای مثبت و منفی آن در دیدگاه‌های متفکران بیان شده، عمدتاً در غرب مصداق دارد؛ خاصه آن که به دلیل ضعف باورها و اعتقادات دینی و مذهبی، این‌چنین نحله‌های فکری به سرعت فراگیر و مورد توجه قرار می‌گیرند. اما به هر حال، تبادلات و تعاملات فکری جامعه علمی موجب آن شده است که رشحات پیدا و پنهانی از آن در جامعه ما و نهادهای آن، از جمله تعلیم و تربیت رسوخ و ظهور نماید. اگر بخواهیم این پارادایم و آموزه‌های آن را در جامعه ایران مورد استفاده و استناد قرار دهیم، با توجه به این که نهاد دین، رکن اصلی تمامی مواضع فکری و عملی ما را در تمامی شئون تشکیل می‌دهد، نه تنها در برنامه‌های درسی دینی از جایگاه مهمی برخوردار است، بلکه در تمامی عرصه‌های فکری حضوری موثر دارد، اتخاذ آن به صورت تام و بنیادی امکان پذیر و معقول نیست و به بررسی و تتبع بیشتر و عمیق‌تری نیاز دارد. اساساً نقد این پارادایم از دیدگاه و برمبنای اصول و آموزه‌های تعلیم و تربیت اسلامی، خود می‌تواند موضوع بررسی

جدید و شایسته توجه باشد. روح مکاتب دینی تربیت انسان کاملی است که در همهٔ جهات رشد کرده باشد. چنین انسان کاملی حد کمال و ایده‌آل تمام نظام‌های آموزشی دنیاست که قائلان به هدف‌های انسان‌مدارانه و الهی تعلیم و تربیت، چه آشکارا و چه نهان، به این امر واقفند و بر آن صحه می‌گذارند. بی‌توجهی تفکر پست مدرن به نقش بی‌بدیل نهاد دین در عرصه زندگی مهمترین ضعف و البته پاشنه آشیل آن است و با روح مکاتب الهی، خاصه اسلام سیاسی کاملاً در تعارض است.

به علاوه، به نظر می‌رسد هنوز درک و شناخت کامل و جامعی از این پارادایم و مفاهیم و ادبیات جاری در آن حاصل نشده و ضروری است ابتدا با نظرورزی‌های ژرف و نقد جامع آن، تمامی لایه‌های پیدا و پنهان پست مدرنیسم را شناخت و سپس دستاوردهای مثبت و مفید آن را اتخاذ کرد و آثار و تبعات سوء احتمالی‌اش را به حداقل رساند. هر چند به زعم متفکرانی که در این مقاله دیدگاه‌های آنان مطرح شد، دستاورد عملی پست مدرنیسم در برنامه‌های درسی چندان نبوده و اصولاً از عرضه الگو و نمونه‌ای مشخص و عملیاتی اجتناب می‌کند، مفهوم‌پردازی جدیدی که از این حوزه به دست می‌دهد، بابی تازه را برای بازاندیشی در نظام تعلیم و تربیت، حوزه برنامه درسی و تدوین برنامه‌های درسی می‌گشاید.

خلاصه این که آغوش گشودن مشتاقانه به پست‌مدرنیسم و روی خوش نشان دادن به پست-مدرنیست‌ها، بی‌آن که تبعات ورود بی‌قید شرط این مهمان و هوادارانش را از منظر فرهنگی اندیشه‌ورزانه واکاوی کنیم، راهی خردمندانه نیست و به قیمت فداکردن باورها و هویتمان است. از سوی دیگر، رد و نفی تمام و کمال دستاوردهای پست‌مدرن به ویژه در بعد فنی–عملیاتی کاری خطاست. باید سخنان معتقدان به پست‌مدرنیسم را شنید، در آنها تأمل کرد و بهترین آنها را برگزید و در برنامه درسی به کار برد.

References

Ahanchian, M. R. (2003). *Education in Postmodern conditions*. Tehran: Tahori Press. (In Persian)

Bagheri, Kh. (1996). Education at the view of Post Modernism. *Quarterly Jornal of the Faculty of Psychology and Education of Tehran University*, 2(1-4), 63-83. (In Persian)

Beyrami Pour, A.; Bakhtiar Nasrabadi, H., & Hashemi, S. H. (2010). Postmodern and reforms in curriculum. *New Educational Approches*. 5 (1), 31-66. (In Persian)

Cahoone, L. (2003). *Introduction', From Modernism to Postmodernism*. (Group of Translators, Trans) Rashidian (Ed). Tehran: Ney Press. (In Persian)

Cole, M., Hill, D., Rikowski, G. (1997). Between Postmodernism and Nowhere: the Predicament of the Postmodernist. *British Journal of Educational Studies.* 45 (2), 187-200.

Crittenden, B. S. (2011). Cultural pluralism and common curriculum. In M. Sharif, (Trans. and Ed.), Curriculum: Discurse of theory, research and practice- postmodern

curriculum. Esfahan: Jahad Daneshgahi Press. (In Persian)
Ebrahimi Dinani, Gh. (2010). *The beginnings of philosophy: criticism*. Retrieved from http://fanoosonline.ir/1390-10-09-07-15-14/html. (In Persian)
Eisner, E. (2010). *The Educational Imagination*. (Gh. Khoynezhad & M. Mehrmohammadi, Trans.) In Mehrmohammadi & colleagues. Curriculum: Theories, Aproaches and Prespectives (2ed edition) (pp. 112-147). Tehran, SAMT & Mashhad, Behnash Press. (In Persian)
Expert Meeting on do's and doesn't of critique writing (2011). Kolliat Ketab Mah, 14 (13), 8-16.
Fardanesh, H. (2006). *Advanced Teaching Methods*. Tehran: Kavir Press. (In Persian)
Farmahini Farahani, M. (2004). *Post Modernism and Education*. Tehran: Aeeizh. (In Persian)
Fathi Vajargah, K. (2007). *Curriculum: Toward new Identities.* Tehran: Aeeizh. (In Persian)
Ghaderi, M. (2010). Solving the problem of choice annihilation in post modern curricula. *New thoughts on Education*. 6 (2), 53-73. (In Persian)
Giroux, H., Penna, A., & Pinar, W. (2010). Curriculum and Instruction. (M. Sharif, Trans.) In M. Mehrmohammadi & colleagues. Curriculum: Theories, Aproaches and Prespectives (2ed edition) (pp. 61-72). Tehran: SAMT & Mashhad, Behnashr Press. (In Persian)
Glanz, J., & Behar-Horenstein, L. S. (2000). *Paradigm debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern.* Praeger Pub Text
Hok-chun, K. D. (2002). Quality Education through a Post-modern Curriculum. *Hong Kong Teacher's Centre Journal*. 1, 56-73.
Liu, J. S., & Liu, S. H. (1997). Modernism, postmodernism, and neo-confucian thinking: A critical history of paradigm shifts and values in academic psychology. .*New ideas in psychology*, 15 (2), 159-178.
Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies.* 35 (2), 139-149.
Maleki, H. (2002). *Curriculum Development (Practice Guide)*. Mashhad: Payam Andisheh. (In Persian)
Marsh, C. J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: Taylor & Francis Routledge.
Mehrmohammadi, M. (2012). Methodological Pluralism: Decline of Positivism or Demise of Actualy? *Foundations of Education*. 2 (1), 27-46. (In Persian)
Mohammadi, M. A., & Abdolkarimi, B. (2005). *We and Post Modernism: Critique and review of Postmodernism Discours*. Tehran: Jahad Daneshgahi's Institute of Humanities and Social Studies. (In Persian)
Nieto, S., et al (2011). *Identity, community, and diversity: Retheorizing multicultural curriculum for the postmodern era. In M. Sharif (Ed and Trans),* Curriculum: Discurse of theory, research and practice- postmodern curriculum. 1st. Esfahan: Jahad Daneshgahi Press. (In Persian)
Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2009). Curriculum: Foundations, Principles, and Issues. (5^{th} Ed). Pearson International Edition.
Oser, F., Reichenbach, R., & Walker, J.C. (1999). Hopelessly Modern? The Impact of

Postmodern Perspectives on the Curriculum-Introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 31 (2), 221-223.
Pinar et al. (2011). Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text. *In M. Sharif (Ed and Trans)*, Curriculum: Discurse of theory, research and practice-postmodern curriculum. 1st. Esfahan: Jahad Daneshgahi Press. (In Persian)
Piirto, J. (1999). Implications of Postmodern Curriculum Theory for the Education of the Talented. *Journal for the Education of the Gifted.* 22 (4), 324–353.
Salsabili, N. (2003). *Curriculum Perspectives: Understandings, Assimilating, and Models.* Tehran: Research Institute for Education. (In Persian)
Schostak, J. (1991). Modernism, Post-Modernism: the Curriculum of Surfaces. *Paper presented in Spencer Hall Invitational Conference*, University of Western Ontario.
Slabbert, J. A. & Hattingh, A. (2006). Where is the post-modern truth we have lost in reductionist knowledge? A curriculum's epitaph. *Journal of Curriculum Studies.*.38 (6), 701–718.
Slattery, P. (2007). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. (2th edition). New York: Routledge.
Slattery, P. (2013). *Curriculum Development in the Postmodern Era: Teaching and Learning in an Age of Accountability*. New York: Routledge.
Sokal, A. & Bricmont, J. (2005). *Postmodern Nonsense: Postmodern Intellectuals Abuse of Science.* (E. Sabeti, Trans.). Tehran: Qoqnoos. (In Persian)
Stuever, N. L. (2009). Review Article: A post-modern perspective on curriculum. *Journal of Teaching and Learning.* 6 (1), 87-90.
Tatusko, A. M. (2005). The Tacit Media Pedagogy as Praxial Critique: A Critique of Postmodern Theory for Higher Education Curriculum. *Teachers College Record*. 107 (1), 114-136.
Walker, D. F. (2010). Curriculum theory is many things to many people. (H. AmirTaimori, Trans.) In Mehrmohammadi & colleagues. Curriculum: Theories, Aproaches and Prespectives (2ed edition) (pp. 84-95). Tehran, SAMT & Mashhad, Behnash Press. (In Persian)
Ward, G. (2005). *Postmodernism*. (A. Morshedizadeh, Trans.). Tehran: Ghasideh Sara Press. (In Persian)